

Hess, Thomas

## Systemorientierte Schulpsychologie

*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 33 (1984) 4, S. 154-159*



Quellenangabe/ Reference:

Hess, Thomas: Systemorientierte Schulpsychologie - In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 33 (1984) 4, S. 154-159 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-8222 - DOI: 10.25656/01:822

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-8222>

<https://doi.org/10.25656/01:822>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**Vandenhoeck & Ruprecht**

**V&R**

<http://www.v-r.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Ergebnisse aus Psychoanalyse, Psychologie und Familientherapie

Herausgegeben von R. Adam, Göttingen · A. Dührssen, Berlin · E. Jorswieck, Berlin  
M. Müller-Küppers, Heidelberg · F. Specht, Göttingen

33. Jahrgang / 1984

VERLAG FÜR MEDIZINISCHE PSYCHOLOGIE IM VERLAG  
VANDENHOECK & RUPRECHT IN GÖTTINGEN UND ZÜRICH

treatment center from 1975–80. The study was done by a team of psychiatrists, psychologists, therapists and ward personell as part of the hospital staff.

The results of residential treatment were evaluated according to: a) symptomatology, b) need for psychiatric treatment, c) sexual behavior, d) social and emotional traits, e) dissocial and criminal demeanor, f) scholastic and professional status, g) family background.

Regarding developmental disturbances, it was found that 56% showed periods of intensive psychiatric treatment and that 49% had been in residential homes and clinics prior to this hospitalisation. In 50% extreme family pathology was proven. Family-orientation in psychiatric treatment resulted in definite improvement in family functioning. 20% of the former patients, however, could not be reintegrated into their family of origin, or into a normal foster family. As to the differing results of residential treatment regarding a number of evaluative criteria for instance, a rate of 88,3% of clients were found to be without criminal offences. 22,7% needed further social-psychiatric and aftercare. Grounds for continuing psychopathology were found in 7,2% as a result of existing mental disorder of the child, and in 8,5% due to extreme family pathology. Further reasons were definite deficits in aftercare and adverse conditions of the school system.

A major result of this study done by a larger group of the hospital staff was the reinvigorating effect of feedback into the institution. The definite statistical results, however, were not dissimilar to the findings of some other longitudinal studies, taking to heart *van Krevelen*: „Leave catamnestic research to your worst enemy, lest your results should be overstated.“

### Literatur

Aumüller, J.; Kramer, F.; Leidinger, J.; Lempp, R. (1981): 8-Jahres-Katamnese der Patienten des Jahres 1969 einer Kinder- und

Jugendpsychiatrischen Klinik. In: Z. Kinder-Jugendpsychiatrie 9. – Corboz, J. (1980): Die stationäre Behandlung neurotischer Störungen im Kindesalter – Ergebnisse von 100 Katamnesen. In: Z. Kinder- u. Jugendpsychiatrie 8. – Dührssen, A. (1964): Katamnestiche Untersuchungen bei 150 Kindern und Jugendlichen nach analytischer Psychotherapie. In: Prax. Kinderpsych. Kinderpsychiat. 13. – Jungjohann, E. E. (1983): Das regionale Behandlungszentrum für das Kind und seine Familie – Die Aprather Alternative, Berlin: Marhold. – Jungjohann, E. E. (1981): Elterntherapie bei stationärer Kindertherapie. In S. Biermann (Hrsg.): Handbuch der Kinderpsychotherapie, Erg. – B., München: Reinhardt. – Jungjohann, E. E. (1979): Kassenärztliches Modell zur kinder- und jugendpsychiatrischen Versorgung. In: Z. Kinder-Jugendpsychiatrie 7. – Lapouse, R. u. N. R. Monk (1964): A method for use in epidemiologic studies of behavior disorders in children. In: Amer. J. Public Health 54, 207–222. – Lempp, R. (1983): Abteilungen für Kinder- und Jugendpsychiatrie in einem Klinikum: Aufgaben – Bedürfnisse – Probleme. In: Prax. Kinderpsych. Kinderpsychiat., 32. – Pongratz, L. u. Hübner, H.-O. (1959): Lebensberatung nach öffentlicher Erziehung. Darmstadt: Luchterhand. – Raithel, M. u. Wöllensack, H. (1980): Ehemalige Kinderdörfkinder heute – eine katamnestiche Untersuchung zur Lebensbewährung. München. – Rau, H.; Budde, H. (1981): Unterbringung von verhaltensauffälligen Kindern in Pflegefamilien – Erfahrungen in Auswahl und Differenzierung im Rahmen eines Pflegeelternprojekts. In: Prax. Kinderpsych. Kinderpsychiat., 30. – Schäfer u. Frederking, U. (1975): Einteilung kindlicher Verhaltensstörungen. In: Prax. Kinderpsych. Kinderpsychiat., 24. – Schüpp, D. (1979): „Verwahrlosung“ und Lebensbewährung – Zur Untersuchung über die Wirksamkeit öffentlicher Erziehung bei „verwahrlosten“ Jugendlichen. In: Prax. Kinderpsych. Kinderpsychiat., 28, 148–158. – Shepherd, M., B. Oppenheim, S. Mittchel (1973): Auffälliges Verhalten bei Kindern, Göttingen: Verl. f. Med. Psychologie.

Ansch. d. Verf.: Dr. med. Eugen E. Jungjohann und Dipl.-Psych. Berthold Beck, Heilpädagogisch-Psychotherapeutisches Zentrum, Fachklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Erfurthweg 28, 5603 Wülfrath

## Pädagogik und Jugendhilfe

### Systemorientierte Schulpsychologie\*

Von Th. Hess

#### Zusammenfassung

Systemorientierte Therapieformen auf das Feld der Schulpsychologie anzuwenden, bringt größere Schwierigkeiten mit sich als deren Anwendung in der ambulanten Kinder- und Jugendpsychologie und -psychiatrie, weil Schule und

Familie dem relevanten System zugerechnet werden müssen. Der Autor postuliert, daß anstelle von testpsychologischen Untersuchungen und Übernahme von Entscheidungen durch den psychologischen Fachmann, Entscheidungsprozesse viel mehr im System Schule/Familie, also zwischen Eltern und Lehrern, unter Gesprächsleitung des Schulpsy-

chend gelegt. Die folgenden Ausführungen entstammen den Erfahrungen in Zusammenarbeit und Diskussionen mit den einzelnen Schulberatern, vor allem A. Müller und dem Stellenleiter, Herrn Markus Schmid. Diesen sei hier für die gute Zusammenarbeit besonders gedankt.

\* Im Kanton Graubünden ist nach Schulgesetz beim Schulpsychologischen Dienst ein Schulpsychiater nebenamtlich als Konsiliarius angestellt. Der Autor hat diese Stelle seit 5 Jahren inne. Da sich das Bedürfnis nach Hilfestellung vor allem im therapeutischen Feld sowie für Supervision zeigte, wurden die Schwerpunkte entsprechend

chologen, stattfinden sollen. Bei „schwierigen Schülern“, deren Verhalten beeinflusst werden sollte, muß der Lehrer mit zum Beeinflussungssystem gerechnet und in die schulpsychologischen Interventionen einbezogen werden. Die Anwendung von Tests wird diskutiert. Anhand von zwei kurzen Beispielen wird systemisches Vorgehen aufgezeigt. Die Frage der Kompetenzen des Psychologen als Voraussetzung für systemisches Vorgehen in der Schulpsychologie wird gestreift.

## 1. Einleitung

In der Kinderpsychologie wird die traditionelle, kindorientierte Einzelpsychotherapie in den letzten Jahren zunehmend ergänzt oder ersetzt durch familientherapeutische Behandlung. Das wesentlich Andere am familientherapeutischen bzw. systemischen Ansatz ist die Umorientierung vom Individuum auf die Interaktion bzw. auf die Beziehung zwischen den Personen. Dies gelingt durch Betrachtung des gesamten Kontextes eines betreffenden Menschen, zusammen mit diesem als Einheit. Bisher wurde jedoch die Systemtherapie weitgehend gleichgesetzt mit Familientherapie. Für Institutionen wie kinderpsychiatrische Ambulatorien, die die Klientenschaft durch direkte Anmeldung der Eltern oder der Betreuer erhalten, ergeben sich durch die Umstellung auf diesen Ansatz keine den bisherigen Rahmen sprengenden Probleme. Beim Umsetzen des Systemdenkens auf die Arbeit des Schulpsychologen muß jedoch das Kind als Teil von bzw. Bindeglied zwischen zwei Systemen betrachtet werden. System Familie und System Schule oder als Teil des größeren Systems Familie – Schule. Dies hat nun weitreichendere Folgen für die Arbeit des Schulpsychologen, als wenn ein Kind vorwiegend im Elternhaus Probleme macht und in diesem Rahmen behandelt werden kann. Die therapeutischen Anforderungen sind auch entsprechend hoch, soll der systemische Ansatz konsequent in der Schulpsychologie angewandt werden.

## 2. Die Ausgangslage

Das Berufsbild des Schulpsychologen ist keineswegs einheitlich, gibt es doch Schulpsychologische Dienste, die sich vorwiegend als Schrittmacher für Integration von neuen didaktisch-pädagogischen und psychologischen Erkenntnissen in den Schulalltag verstehen und andere, die sich mehr oder weniger nur für die sogenannte Einzelfallhilfe zur Verfügung halten. Im folgenden soll nur die Problematik der Beratung im Einzelfall diskutiert werden.

Diese Einzelfallhilfe besteht oft in testpsychologischen Abklärungen, die in einen Ratschlag oder in eine Kurzberatung münden. Es gibt Schulpsychologische Dienste, die dieselben Kinder immer wieder abklären, ohne jedoch eine Lösung auf therapeutischem Wege herbeizuführen – da die Bereitschaft der vorgesetzten Instanz oder der Eltern, nicht vorhanden ist oder aber das Problem so gelagert ist, daß eine Therapie erfolglos bleiben muß.

Die Erwartung der dem Schulpsychologen vorgesetzten Instanz ist eine reibungslose und speditive Problemlösung;

Durch die Intervention sollen Lehrer, Eltern und Kind zufriedengestellt werden. Eine über wenige Beratungsstunden hinausgehende Therapie wird wegen des hohen Zeitbedarfes nur in den seltensten Fällen begrüßt. Je nach Definition der Stelle wird jedoch dem Schulpsychologen recht große Freiheit eingeräumt, so daß er sein eigenes Rollenverständnis in die Realität umsetzen kann.

Die Lehrerschaft (die Lehrerinnen mögen mir verzeihen, wenn ich im folgenden nur vom „Lehrer“ spreche) hat prinzipiell ähnliche, wenn auch differenziertere, oft aber auch magische Erwartungen an den Schulpsychologen (vgl. Roth, 1972). Es können folgende Erwartungshaltungen je Lehrer und Situation unterschieden werden (selbstverständlich bestehen fließende Übergänge zwischen den Ausgangslagen):

1. Der Lehrer hat bereits viel Energie investiert in ein Problemkind. Er ist mit seinem pädagogischen Latein am Ende und steht dazu, daß er Hilfe braucht. Er vertraut auf den Schulpsychologen, ist offen für Vorschläge und auch für Mithilfe bei der Lösung des Problems. Die Energie und der Mut für einen neuen Lösungsversuch können jedoch beschränkt sein.
2. Der Lehrer hat seine Meinung gebildet. Die Lösung des Problems ist für ihn bereits klar. Der Schulpsychologe soll diese Lösung realisieren oder den Lehrer unterstützen beim Durchsetzen der vorgesehenen Maßnahme. Diese besteht meist in der Versetzung in einen anderen Klassentyp oder der Repetition, allenfalls Einzelförderung (Legasthenietherapie).
3. Der Lehrer sieht zwar, daß mit dem zu untersuchenden Schüler etwas nicht rund läuft in der Klasse. Gleichzeitig aber ist er der Überzeugung, daß das Kind seiner Hilfe bedarf. Oft nimmt er den Schüler in Schutz vor dessen Eltern oder vor anderen Lehrern oder Instanzen, hat ein Stück weit – bewußt oder unbewußt – Elternfunktion übernommen.

In einer sehr großen Zahl der Fälle stellt der Lehrer sich selber und seine Methode der Problemlösung nicht in Frage. Häufig ist er überzeugt, daß die Eltern erzieherisch Fehler machen, dem Kind zuwenig Geborgenheit bieten oder zu streng sind. Die Eltern umgekehrt sehen den Fehler häufig beim Lehrer, erhoffen sich, durch die Anmeldung beim Schulpsychologischen Dienst Unterstützung gegen den Pädagogen erhalten zu können. Andere Eltern fühlen sich ebenso kompetent wie die Lehrer in Sachen Erziehung.

Falls solche Erwartungen von beiden Seiten her auftreten, indem der Lehrer hofft, der Schulpsychologe ändere die Eltern, die Eltern hingegen vom Schulpsychologen erwarten, daß dieser die Methodik des Lehrers beeinflusse, kommt der Schulpsychologe in eine sehr schwierige Rolle. In solchen Situationen weder die Übersicht, noch das Gesicht zu verlieren, ist höchst anspruchsvoll. Die Flucht in eine testpsychologische Abklärung ist eine Möglichkeit. Damit kann die eigene Meinung, falls sie noch nicht besteht, gebildet oder aber „objektiv“ belegt werden. Der Schulpsychologe übernimmt damit die Verantwortung für die Lösung des Problems, indem er die Vorschläge aus der Abklärung ableitet. In komplexen Situationen läuft er

jedoch Gefahr, zum neuen Sündenbock zu werden, wenn der Erfolg seiner Maßnahme ausbleibt. Oft sind auch Wechsel von Lehrer oder Klassentyp wie auch Einzelförderungsmaßnahmen durch eine weitere Fachperson erfolglos. Diese Erfahrungen haben verschiedenorts zu einigem Mißbehagen über die Rolle des Schulpsychologen geführt.

### 3. Ansatz einer systemorientierten Schulpsychologie

W.K. Roth (1972) beschreibt einen Ansatz zu einer Interaktionstheorie der Erziehung, angewendet auf die Schulrealität. Er weist auf die Unmöglichkeit hin, in der Komplexität des Schulverhaltens, das immer auch als Interaktion zwischen Lehrer, Mitschülern und Eltern zu sehen ist, mit den Begriffen unabhängige und abhängige Variablen zu operieren. Konkrete Vorschläge für die Arbeit des Schulpsychologen macht dieser Autor nicht. Perez et al. schlagen in der Schulpsychologie das sogenannte Mediatorsystem vor. Hier wird der Schulpsychologe nicht mehr als Experte und Untersucher des betroffenen Kindes eingesetzt, sondern als Instruktor und Organisator des Verstärkersystems, das Lehrer und Eltern anwenden. Es werden von den als Mediatoren fungierenden Lehrern spezielle verhaltenstheoretische Qualifikationen und erzieherische Fertigkeiten erwartet. Beide Ansätze genügen jedoch nicht, das gesamte Spektrum schulpsychologischer Arbeit abzudecken. Wenn man das eingangs erwähnte systemorientierte Denken auf das schulpsychologische Tätigkeitsfeld anwendet, gelingt dies eher. Es können folgende Richtlinien angenommen werden:

1. Jedes erwünschte oder unerwünschte Verhalten eines Schülers ist kontextuell zu betrachten. Die Kontaktpersonen, insbesondere der anmeldende Lehrer oder Eltern teil und seine Problemlösungsversuche, gehören mit zum Problem. Das Schülerverhalten kann das Resultat früherer Interaktionsabläufe sein, erfährt aber immer in der Gegenwart Verstärkung durch Lehrer<sup>1</sup>. Der Ausdruck „Verhaltensstörung“ muß mit der ergänzenden Angabe der kontextuellen Situation, in der sie auftritt, kombiniert werden.
2. Falls Entscheidungen gefällt werden müssen, soll der Schulpsychologe diese nicht auf sich nehmen, sondern den Entscheidungsprozeß bei den beteiligten Personen fördern (es sind ja nicht IQ-Punkte ausschlaggebend zum Bestehen einer Klasse, sondern schulische Leistungs- und Anpassungsfähigkeit). Die Verantwortung für eine Entscheidung und die entsprechenden Konsequenzen sollen bei den direkt Beteiligten liegen.
3. Soll störendes Verhalten des Kindes abgebaut werden, hat der Schulpsychologe eine Intervention mit den Beteiligten zu erarbeiten, die von diesen akzeptiert und durchgeführt werden kann. Je nach Problemstellung benötigen die Beteiligten eine längere oder kürzere

Begleitung und Beratung durch den Schulpsychologen. Die Art der Intervention muß abgestimmt sein auf die Möglichkeiten und Grenzen sowohl des beteiligten Lehrers wie auch von Eltern und Kind, allenfalls weiteren einbezogenen Personen (Legasthienientherapeut, Logopäden, Psychomotoriktherapeuten etc.).

4. Der schulpsychologische Experte soll nicht nur die je eigene Sicht des Problems von allen Beteiligten auf der verbalen Ebene entgegennehmen. Er muß durch Beobachtung des averbalen Verhaltens der beteiligten Personen im gemeinsamen Gespräch zu analysieren versuchen, wie das als unerwünscht bezeichnete Verhalten verstärkt wird. Außerdem soll er aufdecken, wo widersprüchliche oder paradoxe Erwartungen zwischen den Beteiligten oder/und ihm selber bestehen. Daraus kann er Erklärungshypothesen über das Schülerverhalten ableiten.

### 4. Einsatz von Tests

Durch die oben beschriebene Verfahrensweise erübrigt sich ein großer Teil der Testarbeit des Schulpsychologen. Es verbleiben jedoch Indikationen zum Einsatz von Tests in folgendem Rahmen, allerdings unter neuen Voraussetzungen: Einerseits kann es darum gehen, für Berichte zuhänden von Versicherungen oder Behörden sogenannte objektive Testresultate zu liefern. Solange wir, Untersucher und Therapeuten, keine adäquateren Maßstäbe anbieten können, müssen wir auf die herkömmlichen Mittel zurückgreifen.

Denkbar ist auch der folgende Einsatz von Testmaterial, der vom Autor bisher in kleinerem Rahmen erfolgreich erprobt wurde. Anstelle der Testdurchführung in einem möglichst standardisierten und objektivierbaren Rahmen wird ein Teil des wesentlichen Leistungskontextes mit in die Testuntersuchung einbezogen. Anstelle des Schulpsychologen führt der Lehrer oder allenfalls ein Elternteil den Test durch. Selbstverständlich kann hier nicht jeder Test zur Verwendung gelangen, immerhin eignen sich die meisten geläufigen Intelligenztests recht gut. Das Ziel soll hier jedoch nicht ein objektiv meßbarer Intelligenzquotient sein, sondern:

1. Interaktion zwischen Testleiter und Kind: Dies hat vor allem seine Bedeutung, falls man einen Elternteil das Kind testen läßt. Der mitbeobachtende Fachmann kann die Interaktion zwischen Mutter und Kind bzw. Vater und Kind, bestehend in Unterstützung oder Kritik, Aufmunterung oder entmutigenden Äußerungen von seiten des Elternteiles oder Desinteresse und Provokation von seiten des Kindes beobachten, beurteilen und allenfalls korrigieren.
2. Mittragen der Verantwortung bei Entscheidungen: Unter diesem Aspekt ist vor allem die Testdurchführung durch den Lehrer sinnvoll. Wenn es um die Entscheidung von Versetzung oder Umsetzung in eine Sonderklasse geht, bei welcher der Lehrer sich auf Testresultate stützen möchte, ist mehr Verlaß auf die selbsterhobenen Resultate. Außerdem fließt die Lehrer-Schüler Beziehung hier mit ins Resultat ein, so daß dieses dem Schulalltag gerechter

<sup>1</sup> Möglicherweise wird nicht ein einzelnes Verhaltenselement direkt verstärkt sondern Verhaltenskomplexe, die nicht ohne weiteres als Ganzes im Sinne einer höheren logischen Abstraktionsebene & Raftery 1984 nach Bateson erkannt werden.



wird als bei Durchführung des Tests durch einen geübten, neutralen Testleiter. Falls eine große Diskrepanz zwischen der Einschätzung eines Schülers durch Lehrer und Eltern besteht, kann durch deren Anwesenheit bei der Durchführung eines Tests eine Diskussionsbasis zur Klärung des Leistungsverhaltens des Kindes entstehen.

3. Bei Leistungstests geben solcherart erhobene Resultate einen Anhaltspunkt über Intelligenzquotient oder Teilleistungsschwächen, auch wenn die Testresultate nicht mit absoluter Standardmethode erhoben wurden. Anstelle einer Objektivität, die durch Unterschiede der Testleiter in Frage gestellt wird (und entsprechend große Streubreiten zur Folge hat), entsteht eine für den Einzelfall kontextadäquatere Einschätzung. Die in jeder Testdurchführung sehr wesentliche Beobachtung und Beschreibung des Probanden-Verhaltens bekommt hier noch größeren Stellenwert und soll vor allem Ansatzpunkt für pädagogisch-therapeutische Interventionen sein.
4. Projektive Tests, die therapeutische Konsequenzen haben, können nach meiner Erfahrung weitgehend ersetzt werden durch Beobachtungen des Verhaltens in einem Gespräch mit Familie und Lehrer.

### 5. Beispiele

Bei systemischer Betrachtungs- und Arbeitsweise sind die sich darbietenden Probleme nicht mehr einfach gegeben, sondern können sich unter den Händen des Schulpsychologen wandeln. An zwei typischen Beispielen soll dies kurz aufgezeigt werden:

Peter wird von der Lehrerin in der 3. Primarklasse mit Verdacht auf Legasthenie angemeldet. Der Schulpsychologe bittet diese, die Eltern zu informieren, ein Erstgespräch mit Eltern und Peter beim Schulpsychologen zu arrangieren. In diesem Erstgespräch wird deutlich, daß Peter täglich bis zu einer Stunde mit der Mutter zusammen Hausaufgaben macht und zusätzlich freiwillig lernt, wobei dem Schreiben und dem Lesen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die genaue Beobachtung des Verhaltens sowie indirekte Aussagen in diesem Gespräch zeigen, daß der Vater mit den didaktischen Methoden der Mutter nicht einverstanden ist. Peter steht dem Vater innerlich offensichtlich nahe, was aus Blickkontakten, Gesten und Mimik entnommen werden kann.

Es wird dann mit den Anwesenden vereinbart, vorläufig auf eine Legasthenieabklärung und -behandlung zu verzichten, um zuerst das elterliche Unterstützungspotential auszuschöpfen. In drei weiteren Gesprächen mit der ganzen Familie wird die elterliche Rivalität um Peter sowie die Diskrepanz der Meinung bezüglich der Hilfestellung in den schulischen Fächern angegangen und bearbeitet. Ein Jahr später ist Peter ohne Legasthenietherapie ein durchschnittlicher Schüler, auch in den Fächern Lesen und Schreiben. In diesem Beispiel konnte der von Peter ausgetragene Konflikt innerhalb der Familie lokalisiert und bearbeitet werden. Komplizierter ist es im folgenden Fall.

Der zehnjährige Daniel (gut durchschnittliche Intelligenz), Hilfsschüler (Schultyp für Minderbegabte), wird

durch den Lehrer angemeldet wegen „Verhaltensstörungen“. Der Lehrer ist der Meinung, daß bereits so viele Versuche (Legasthenietherapie, Stützunterricht, kinderpsychiatrische Abklärung) erfolglos geblieben seien und nur eine Heimeinweisung in Frage komme. Die Schulberaterin weist den Fall der Komplexität wegen direkt an den Schulpsychiater weiter. Im Erstgespräch, in welchem einige verbale Anerkennung zwischen den Erwachsenen ausgetauscht wird, fällt jedoch auf, daß die erzieherische Grundhaltung von Vater und Lehrer extrem auseinanderklaffen (Vater: autoritär, leistungsfordernd; Lehrer: abwartend, selbstentfaltungsorientiert), was aber nicht offen deklariert wird. Der Kontakt zur Schule war bisher durch die Mutter aufrechterhalten worden. Sie übernimmt auch immer wieder das Gespräch, wenn ein Konflikt zwischen Lehrer und Vater auszubrechen droht. Daniel äußert sich nicht, außer wenn sein Vater ihn derart suggestiv fragt, daß ihm keine Wahl bleibt zum Inhalt der Antwort. Er spielt „dumm“.

Nachdem eine mehrwöchige Versuchsphase vor einer Heimeinweisung vereinbart worden war, konzentrieren wir das Gespräch auf die Hausaufgaben. Es zeigt sich, daß Daniel zwar Hausaufgaben zu bewältigen hat, die Mutter jedoch weitgehend im unklaren läßt, was er tun muß. Trotz allabendlichem ein- bis zweistündigem „Aufgabenritual“, bestehend aus mehrfachen Ermahnungen durch die Mutter und Umhertrödeln Daniels, erscheint dieser meist ohne seine Pflichten erfüllt zu haben in der Schule. Der Lehrer zieht nur selten Konsequenzen und informiert die Eltern diesbezüglich nicht, um Daniel vor väterlichen Strafen zu schützen.

Die erste Intervention bestand in folgenden Vorschlägen, die schriftlich abgegeben wurden:

1. Das Durchsetzen der Erledigung der Hausaufgaben obliegt dem Lehrer. Er selbst soll belohnen oder strafen. Die Eltern sollen Daniel regelmäßig zweimal pro Tag an seine Pflichten erinnern, sich sonst aber nicht darum kümmern.
2. Der Vater wird jetzt Kontaktperson zwischen Schule und Elternhaus. Er wird wöchentlich schriftlich oder mündlich detailliert über die Pflichterfüllung des Sohnes informiert.
3. Die erfolgreiche Zusammenarbeit bezüglich der Hausaufgaben ist Voraussetzung weiterer gemeinsamer Aktionen zugunsten der Schulleistungen Daniels. Es wird eine halbjährige Frist vereinbart, während der versucht werden soll, innerhalb der Beteiligten das Problem zu lösen. Die Frage der Heimeinweisung wird bis dahin zurückgestellt.

Bald führte die Pflichterfüllung und auch das übrige Verhalten Daniels nicht mehr zu Beanstandungen. In drei weiteren Schritten gelang es, auch das Leistungsverhalten Daniels wesentlich zu steigern, so daß heute eine Rückversetzung in die Regelschule bevorsteht.

Hier wurde die unausgesprochene Diskrepanz der Erziehungshaltung zwischen Vater und Lehrer noch verstärkt durch die „Vermittlerrolle“ der Mutter, die insgeheim auf der Seite des Lehrers stand. Daniel war hin- und hergerissen

bzw. spielte aus zwischen den beiden Polen. Die Verantwortungsaufteilung zwischen Schule und Elternhaus war inadäquat. Durch die nun abverlangte Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Vater mußten die beiden Männer sich direkt miteinander auseinandersetzen, was bald zu einer besseren Beziehung, trotz weiterbestehender unterschiedlicher Grundhaltungen führte. In diesem Beispiel mußte der Lehrer mit zum System gezählt und in die Interventionen mit einbezogen werden. Sowohl eine Aufgabenhilfe wie auch sonstige therapeutische Bemühungen mit dem Schüler alleine hätten kaum in so kurzer Zeit Erfolg gehabt.

## 6. Folgen systemorientierter Arbeit für die Position des Schulpsychologen

Obwohl die Lehrer im Laufe von systemorientierter Zusammenarbeit meist sehr dankbar und kooperativ sind, ist der erste Schritt manchmal schwierig, da für sie der Einbezug und vor allem das Realisieren – nicht außerhalb des Problems zu stehen – nicht einfach zu vollziehen ist. Für den Schulpsychologen ist es deshalb besonders schwierig, die Pädagogen einerseits zur Mitarbeit zu gewinnen, indem man ihnen Anerkennung und Eigenständigkeit zollt, andererseits jedoch auch zu signalisieren, daß er selber sich außerhalb stellt und sich nicht auf kollegialer Ebene über Kind und Familie austauschen will. Diese Problematik ist immer wieder ablesbar daran, daß bei den routinemäßig durchgeführten Video-Aufnahmen (im Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst Graubünden, wo auch Lehrer einbezogen werden) die Eltern beinahe nie Einwände gegen die Aufnahme des Gespräches haben, Lehrer jedoch oft, zumindest averbal, recht deutlich ihren Widerstand bekunden. Die Erfahrung in Graubünden zeigt jedoch, daß durch sorgfältiges Vorgehen und stetige Orientierung über die Vorgehensweise des Schulpsychologen (anhand von Einzelfällen, aber auch offiziellen Anlässen) die Lehrerschaft sukzessive für den Einbezug in die Arbeit gewonnen werden kann im Sinne von „Beteiligtsein am Problem“ oder auch „Verantwortung tragen für die Lösung des Problems“. In der Systemsprache heißt dies, daß das Suprasystem Lehrerschaft als Ganzes sukzessive beeinflusst werden sollte, sozusagen als „Joining“ des Systemes Schule. Für diese Arbeit ist nicht nur ein in Testdurchführung und -interpretation geübter Psychologe, sondern ein therapeutisch geschulter Fachmann notwendig. Obwohl die Arbeit mit Lehrern und Familien offensichtlich eine andere Charakteristik hat als die Familientherapie, sollte der so arbeitende Schulpsychologe auch Kenntnisse in der Arbeit mit Familien haben, um Muster von schwergestörten Familien zu erkennen u. diese dann einem entsprechend ausgebildeten Fachmann zu überweisen. Oft zeigt sich nämlich, daß nach einer relativ kurzen Anfangsphase von intensiver Arbeit zwischen Eltern, Schüler und Lehrer, die Problematik (auch) auf intrafamiliäre Mechanismen zurückführt und der Austausch zwischen Schule und Elternhaus, ohne Dazutun des Fachmanns gut funktioniert.

Bezüglich der Anmeldung sind aber bei systemorientierter Arbeit meistens ebenfalls Konsequenzen zu ziehen. In der Literatur wird betont, daß der therapeutische Prozeß beim ersten Kontakt zwischen Klient und Therapeut beginnt. Es wird vorgeschlagen, daß die Anmeldungsgespräche vom therapeutischen Personal geführt werden oder aber der Therapeut nach erfolgter Anmeldung noch telefonisch Kontakt aufnimmt. Auf schulpsychologische Dienste umgesetzt bedeutet dies, daß der Psychologe ebenfalls die Anmeldungen direkt entgegennimmt und das Erstgespräch zusammen mit dem Lehrer, den Eltern und dem betroffenen Kind (allenfalls Geschwistern) über den anmeldenden Eltern- teil oder Lehrer arrangiert. Solange der Schulpsychologe jedoch mit den Lehrern noch nicht sehr vertraut ist, empfiehlt es sich, diese jeweils noch direkt zu kontaktieren, um Mißverständnissen („Ich werde nun als Schuldiger zitiert“) vorzubeugen. Falls ein Entscheidungsprozeß übergreifend über das System Lehrer/Eltern hinaus stattfinden muß, sollten die andern Entscheidungsträger ebenfalls einbezogen werden, wennmöglich bereits beim Erstgespräch.

Dieses Modell erhebt nicht Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Es ist nicht richtiger als andere Ansätze. Es zeichnet sich jedoch innerhalb der Soziologie, Psychologie und Psychiatrie (vor allem wenn es um Kinder und Jugendliche geht), ein Entwicklungstrend hin zu systemischem Denken ab. Auch in pädagogischen Ausbildungen beginnt man die Schulklasse nicht mehr nur als Anhäufung von verschiedenen Individuen, die frontal unterrichtet werden müssen, zu sehen, sondern als interagierende Gruppe, in welcher auch Gruppenprozesse für den Lernprozeß einbezogen werden müssen. Aus diesen Gründen sehe ich die Notwendigkeit, das systemische Denkmodell auf den Bereich Schulpsychologie als sich aufdrängende Zukunftsperspektive auszuweiten. Es ist mir jedoch ein Anliegen, auch auf die Grenzen dieser Denkweise hinzuweisen. Genauso wie ein Individuum in einem Umfeld steht, das zusammen mit dem Individuum als System gesehen werden kann, steht jedes System auch wieder in einem Umfeld als Kontext. Die Grenze muß vom Therapeuten willkürlich gezogen werden. Er selber darf nicht Teil des zu behandelnden Systems sein. Wenn der Schulpsychologe beginnt, seine Aufgabe mit der Veränderung der politischen Umwelt zu verwechseln, wird er zu Recht von der übergeordneten Behörde zurückgepfiffen. Ebenso kann ein Systemtherapeut nicht seine Institution, in der er integriert ist, in einer therapeutischen Rolle verändern. Er kann sich aber als Persönlichkeit und Mensch als Teil des Systems „Institution“ einbringen, Meinungen vertreten und Auseinandersetzungen austragen, die zu einem Entwicklungsprozeß oder vielleicht zu seinem Ausscheiden aus der Institution führen.

## Summary

### *System-orientated School Psychology*

The application of system-orientated models of therapy to the field of school psychology is more difficult than its use in the outpatient care of children and adolescents (child-guidance clinic). The reason for these difficulties lies in the fact that the relevant system consists of both school and

family. The author suggests that the decision-making process should take place in the overlapping systems of schools and family (parents and teachers guided by the school psychologists) rather than depend on test-psychological examinations and decision-making by the school-psychologist alone. In the case of so-called difficult students whose behavior needs to be modified, the teacher has to be included in the system which influences the child. Therefore, he must be part of the therapeutic interventions. The use of tests is also discussed and the proposed procedure illustrated by two examples. Finally, the author deals with the question of the training and abilities required if the school psychologist wants to work systemically.

### Literatur

Aurin, K., Stark, G., Stobber, E. (1977): Beratung im Schulbereich. Weinheim: Beltz. – Bach, W. (1972): Der Auftrag der Schulpsychologie für die Schule von morgen. Weinheim: Beltz. – Bateson, G. (1981): Ökologie des Geistes: anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. – Bateson, G. (1982): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. – Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta. – Hagmann, T. (1983): Symptom oder System? In: Schweiz. Heilpädagog. Rundschau. – Hess, Th. (1980): Paradoxe Interventionen in systemischer Familientherapie. In: Familiendynamik. – Hess, Th. (1982): Einzelpsychotherapie von Kindern und

Jugendlichen und Familientherapie: Kombinierbar oder sich ausschließend? In: Prax. Kinderpsych. Kinderpsychiat. 31. – Hess, Th., Müller, A.: Schuleintrittsdiagnostik: neue Perspektiven. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, im Druck. – Held, F.: Das schulschwierige Kind. München: J. F. Lehmanns. – Jellouschek, H. (1982): Familientherapie – und die Folgen. In: Familiendynamik. – Krause, R., Echelmeyer, L.: Analyse-Ebenen im diagnostisch-therapeutischen Prozeß. In: H. Bommert, M. Modal, Therapieorientierte Diagnostik. Stuttgart: Kohlhammer. – Laupenmühlen, D., Portmann, R. (1979): Institutionsbezogene Beratung. Wetzlar. – Lukesch, H., Perrez, M., Schneewind, A.: Familiäre Sozialisation und Intervention. Bern: Huber. – Moll-Strobel, H. (1978): Schullaufbahnberatung und schulpsychologische Beratung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft. – Nickel, H. (1981): Schulreife und Schulversagen: Ein ökopsychologischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 28, 19–37. – Nickel, H. (1982): Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung. Bern: Huber. – Roth, W. (1972): Ansätze zu einer systematischen Interaktionstheorie der Erziehung. In: Bach, W.: Der Auftrag des Schulpsychologen für die Schule von morgen. Weinheim: Beltz. – Selvini-Palazzoli (1978): Der entzauberte Magier. Stuttgart: Klett-Cotta. – Schlevoigt, G., Schneider, H., Schwab, R. (1978): Das Problem der Einschulung. – Schwab, R. (1978): Die Bedeutung des Anfangsunterrichts für den späteren Schulerfolg. – Wiest, U. (1978): Schulpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

Anschr. d. Verf.: Dr. med. Thomas Hess, Kinder- u. Jugendpsychiatrischer Dienst, Graubünden, Fontanastr. 15, CH-7000 Chur.